EMBORNAL

Revista Eletrônica da Associação Nacional de História / Seção Ceará.

SER PROFESSOR DE HISTÓRIA
REFELEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE

Ana Amélia Rodrigues de Oliveira*

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre o sentido de didática da história a partir da perspectiva de análise do historiador alemão Jörn Rüsen e levantar questionamentos sobre como nós, professores dos cursos de licenciatura em História, temos contribuído para a formação da consciência história de nossas alunas e alunos.

Palavras-chave: Didática da História – Consciência Histórica – Ensino de História

ABSTRACT

The present article aims to reflect on the didactic sense of history from the perspective of analysis of the German historian Jörn Rüsen and raise questions about how we teachers of undergraduate courses in History have contributed to the formation of consciousness history of our students and students.

Key-Words: Didactics of History - Historical Consciousness - Teaching History

RECEBIDO: 25 de maio de 2017
AVALIADO: 21 de julho de 2017

Gostaria de iniciar esse breve texto refletindo sobre a didática da história a partir da perspectiva do historiador alemão Jörn Rüsen. Para o pesquisador, acreditar que a didática é uma disciplina que faz apenas a mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar constitui-se num entendimento extremamente enganoso na medida em que supõe que a didática da história serve apenas "como ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos".[1]

Para Rüsen, tal compreensão falha em confrontar os problemas reais concernentes ao aprendizado e educação histórica e à relação entre didática da história e pesquisa histórica, e além disso, limita ideologicamente a perspectiva dos historiadores em sua prática e nos princípios de sua disciplina.

* Doutora em História Social. Professora do curso de História da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e coordenadora de área do Pibid.

[1] RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (orgs.) Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 23.

A abordagem desse autor é interessante porque parte da didática da história para fazer uma discussão sobre como as pessoas pensam a história, quais são as origens da história na natureza humana e quais são seus usos para a vida humana. Para ele, essas são as questões básicas que uma didática da história válida deveria considerar, podendo fazer parte integral e importante dos estudos históricos.

Segundo Jörn Rüsen, antes dos historiadores entenderem seu trabalho como uma simples questão de metodologia de pesquisa e antes de se considerarem "cientistas", eles discutiam as regras e os princípios da composição da história como um problema de ensino e aprendizagem, considerados, no mais amplo sentido, como um fenômeno e um processo fundamental na cultura humana que não estava restrito apenas ao ambiente escolar. Para ele, o termo *historia vitae magistra* (história mestra da vida), que define a tarefa da historiografia desde a antiguidade até as últimas décadas do século XVIII, "indica que a escrita da história era orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida, e não pelos problemas teóricos ou empíricos da cognição metódica".[2] Segundo ele, até mesmo no Iluminismo, quando as formas modernas de pesquisa e os discursos acadêmicos começam a ser forjados, os historiadores profissionais da época já discutiam os princípios didáticos da escrita da história como algo fundamental do seu *metié*.

Mas no século XIX, por conta da crescente institucionalização e profissionalização, a importância da didática da história foi esquecida ou minimizada quando os historiadores começaram a definir a disciplina perdendo de vista um importante princípio: o fato de que a história está enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura do tempo.

> O entendimento histórico é guiado fundamentalmente pelos interesses humanos básicos: assim sendo, é direcionado para uma audiência e tem um papel importante na cultura política da sociedade dos historiadores. Como os historiadores do século XIX se esforçaram para tornar a história uma ciência, este público foi esquecido ou redefinido para incluir apenas um pequeno grupo de profissionais especialistas treinados. A didática da história não era mais o centro da reflexão dos historiadores sobre sua própria profissão. Ela foi substituída pela metodologia da pesquisa histórica. A "cientifização" da história acarretou um estreitamento consciente de perspectiva, um limitador dos propósitos e das finalidades da história.[3]

Concluindo, o que Rüsen defende nesse texto é a ideia de que a "cientifização" da história no século XIX foi responsável pela constituição de uma oposição entre a dimensão didático-pedagógica e a dimensão profissional do trabalho do historiador, atribuindo à didática da história, presente, segundo ele, nas origens da disciplina, uma condição de menor importância dentro da ciência histórica. Baseado nos escritos de Rüsen, o pesquisador Augusto Ridson de Araújo Miranda conclui:

[2] Idem, p. 24.
[3] Idem, p. 25.

> Tal processo apontado pelo historiador alemão repercute na dicotomização entre o papel "científico" e o papel formativo (didático) do historiador, o que acarreta no segundo problema apontado por Rüsen: a separação entre a dimensão da pesquisa e a dimensão educativa na atuação do profissional de História, que é materializada na separação curricular formativa desses profissionais em bacharelados (onde se supõe formar historiadores, que só fazem pesquisa) e em licenciaturas (onde se supõe formar os professores de História, que só ensinam).[4]

Refletindo sobre a mesma questão, mas partindo de um referencial teórico diferente, o historiador Fernando de Araújo Penna, no texto *A relevância da didática para uma epistemologia da história,* faz uma crítica a uma epistemologia da história que analisa exclusivamente a produção do conhecimento e que desconhece uma concepção de epistemologia mais abrangente, que abarca outros problemas relativos aos saberes, como sua função social e seu ensino. O autor defende a ideia de que uma reflexão epistemológica que trata exclusivamente da produção do conhecimento ignora aspectos importantes da dinâmica complexa desses saberes na sociedade.[5]

Fernando Penna apresenta seus argumentos baseado nos estudos sobre didática de Yves Chevallard, que trata em *A transposição didática*, sua obra de referência, de quatro grandes problemáticas relativas ao saber: sua produção, sua transposição, seu ensino e sua utilização. Chevallard critica as perspectivas epistemológicas que se dedicam quase que exclusivamente à produção de saberes, ignorando as outras problemáticas. Sobre a questão, Fernando Penna afirma:

> As diferentes instâncias de manipulação dos saberes têm apenas uma autonomia relativa com relação umas às outras, o que torna a perspectiva dos estudos epistemológicos, que focam apenas na produção dos saberes, necessariamente limitada, deixando fora do seu campo de visão elementos importantes na vida dos saberes.[6]

Penna chama a atenção para o fato de que a epistemologia da história poderia manter o foco na sua análise sobre a produção do conhecimento, mas sem ignorar as outras instâncias de circulação e manipulação dos saberes. "O objetivo primordial da História pode até não ser o ensino escolar, mas ignorar esse aspecto constituiria uma limitação prejudicial".[7]

O meu intuito aqui é chamar a atenção para o fato de que a maioria de nós historiadores foi formada dentro de uma "tradição epistemológica" que privilegia a produção de saberes dentro da universidade, mas que despreza essa noção mais ampla de epistemologia, colocando as questões relativas aos saberes sobre o ensino da história numa condição de menor importância.

O que se conclui é que a dicotomização entre ensino e pesquisa, tão presente ainda nos cursos de história de todo o país, resulta de uma visão limitada da epistemologia da história, que

---

[4] MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo. Formação, saberes e práticas dos professores da área de ensino de história no curso de História da UECE em Fortaleza. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fortaleza, Universidade Estadual do Ceará, 2016, p. 65.
[5] PENNA, Fernando de Araújo. A relevância da didática para uma epistemologia da história. In: MONTEIRO, Ana Maria; GABRIEL, Carmen Teresa; ARAÚJO, Cinthia Monteiro de (et al.) *Pesquisa em Ensino de História*. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014, p. 41.
[6] Idem, p. 49.
[7] Idem, p. 51.

tira do historiador a percepção de que há um sentido educativo presente em todos os elementos concernentes à sua prática profissional – incluindo a escrita e a pesquisa – sentido esse que não se restringe ao trabalho em sala de aula. Para Rüsen, desde o século XIX a pesquisa historiográfica ignora a docência como parte do ofício do historiador, criando uma separação entre "historiador" e "professor de história", como se o historiador não ensinasse ao escrever ou como se o professor de história não estivesse preocupado em como operar as categorias históricas.[8]

Essas reflexões são resultado das inquietações surgidas ao longo da minha trajetória profissional e da minha curta experiência como professora universitária. Depois de quatro anos afastada da sala de aula por conta do doutorado, retornei à docência após aprovação num concurso realizado pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) em 2015 para a área de Ensino de História. A obrigatoriedade de ministrar aulas em disciplinas relacionadas ao ensino e aprendizagem, mas também o retorno à sala de aula depois de anos de afastamento despertaram em mim o exercício de reflexão sobre as minhas práticas docentes e uma vontade e necessidade de me apropriar de discussões que pudessem ajudar a melhorar o meu trabalho junto aos alunos e a aprendizagem dos mesmos, o que me levou a migrar para uma área de estudo e pesquisa diferente daquela que tinha desenvolvido na pós-graduação.

O que posso dizer é que o meu exercício docente se constitui o tempo inteiro de uma ação – dar a aula – e de uma tentativa de aprimoramento dos meus métodos de ensino – refletir sobre a aula dada. Todos os dias, ao sair de sala, as perguntas que mais me faço são: "a aula foi boa"? "Os alunos entenderam o que eu queria que eles entendessem?" "O texto que utilizei foi adequado para essa discussão?". E para muitas dessas perguntas eu já tenho respostas. Às vezes a aula é boa, mas noutras vezes não. Em alguns momentos é possível perceber no olhar e/ou na apatia dos alunos que o tema da aula não foi compreendido, ou que o texto ou a metodologia escolhida não foram adequados para o que se pretendia.

Então, como melhorar a aula seguinte? Como atingir o objetivo da aula? Para mim, professora em início de carreira, esses são indícios que precisam ser levados em consideração pelo professor se o mesmo quiser aperfeiçoar seus métodos de ensino a fim de garantir a melhoria da aprendizagem dos seus alunos.

O que tenho percebido ao longo de quase vinte anos dedicados à minha formação como historiadora, e tendo passado por três diferentes universidades, como aluna ou professora, é que na maioria das vezes o insucesso na aprendizagem é atribuído única e exclusivamente aos alunos. A culpa é sempre deles por não aprenderem um determinado conceito, por não saberem escrever uma

[8] MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo. Formação, saberes e práticas dos professores da área de ensino de história no curso de História da UECE em Fortaleza. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fortaleza, Universidade Estadual do Ceará, 2016, p. 19.

justificativa num projeto de pesquisa, ou por não saberem problematizar uma fonte histórica. Mas falta a muitos professores indagar: onde entra a minha responsabilidade nesse insucesso?

O professor, e falo aqui mais especificamente do professor universitário, na maior parte das vezes, isenta-se da responsabilidade pela aprendizagem do aluno. Penso que tal posicionamento se dá por ainda ser recorrente dentro das universidades brasileiras, inclusive dos cursos de História, a separação entre ensino e pesquisa, questão, no meu entendimento, ainda não superada. Muitos professores ainda não entenderam que, independente de qual disciplina ministrem, as preocupações sobre ensino e aprendizagem precisam estar presentes no seu exercício profissional.

Apesar de nos últimos anos o Ensino de História ter se consolidado como um campo de estudos da História e como objeto de pesquisa dos historiadores, ainda permanece dentro da universidade a velha dicotomia entre ensino e pesquisa.

No artigo *O ensino de história como objetivo de pesquisa no Brasil,* Margarida Maria Dias de Oliveira e Aryana Lima Costa traçam a trajetória dessa área que aos poucos foi se tornando preocupação dos historiadores – o Ensino de História – e explicam como tal dicotomia foi se constituindo. Para as autoras, as universidades brasileiras, de um modo geral, pouco se preocuparam com as questões relativas ao ensino. Até a década de 1960, por exemplo, o Ensino de História foi visto como área de formação, e não como objeto de pesquisa. Foi a partir desse entendimento que se gerou a dicotomia que separa ensino e pesquisa, sendo o primeiro associado unicamente às disciplinas chamadas "pedagógicas".

Segundo as autoras, tal oposição estendeu-se aos cursos de pós-graduação que começaram a ser instalados no país a partir da década de 1970:

> Junte-se a isso a dicotomia transferida para os cursos de pós-graduação no Brasil – organizados em nosso país a partir da década de 1970 do século passado – quando, mais uma vez, as questões do *ensino* se restringiram aos Programas de Pós-Graduação em *Educação*, ou seja, aos profissionais de cada abriu-se a possibilidade de pesquisas em temas variados, porém a discussão sobre *o que e como ensinar o produto desse conhecimento* foi tratada como uma questão menor, desvalorizada, menos nobre (grifos das autoras).[9]

Num outro artigo, assinado por Marieta de Moraes Ferreira e Renato Franco, os autores reforçam os argumentos apresentados no artigo anterior, o de que a pós-graduação aumentou o fosso que já existia entre ensino e pesquisa dentro da universidade. Para eles, na década de 1970, a comunidade acadêmica começou a propor os novos termos para as diretrizes curriculares das graduações de História, delineando cada vez mais a separação entre a formação de professores e

[9] OLIVEIRA, Margarida Dias de Oliveira; COSTA, Aryana Lima. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil. No aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. *Saeculum*. João Pessoa, n. 16, jan./jun. 2007, p. 147.

de pesquisadores, oposição essa que se materializou na criação de cursos de licenciatura e bacharelado. Sobre a questão, os autores afirmam:

> O ingresso de novas gerações nos programas de pós-graduação nos anos 1970 e, posteriormente, nos quadros das universidades, trouxe sem dúvida uma melhor qualificação dos profissionais, cada vez mais voltados para pesquisas inovadoras e para o ensino da pós-graduação. No entanto, a priorização da carreira acadêmica e uma excessiva especialização temática dos objetos de investigação colocavam em um plano secundário a formação de docentes. A preocupação em formar alunos que fossem atuar como professores nos níveis médios e que deveriam receber conhecimentos que permitissem sua melhor preparação para o magistério ficava cada vez mais desvalorizada. Na prática, estabelecia-se paulatinamente uma separação radical entre os cursos de graduação e as Faculdades de Educação, responsáveis por ministrar os conteúdos pedagógicos.[10]

Essa dicotomia mencionada pelos dois artigos, que por muito tempo atribuiu às Faculdades de Educação, e não aos cursos de História, a função de formar professores, começa a sofrer modificações com o passar dos anos, principalmente a partir da aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, que traz no seu texto uma preocupação maior com a formação de professores. Um dos grandes impactos da lei sobre a formação de professores foi a determinação de no mínimo 300 horas de duração para a disciplina de prática de ensino na formação docente, atribuindo relevância à experiência em sala de aula. O que acontece a partir de então é que alguns cursos de História trazem para si a responsabilidade sobre essa nova determinação da LDB, buscando integrar-se ao processo de formação de professores ao invés de delegá-los aos departamentos de educação.[11]

Tal lei representou uma mudança significativa e um passo importante na medida em que as preocupações com a formação de professores e as discussões relativas ao ensino passaram a ser de cada um dos cursos de licenciatura, obrigando então os Departamentos de História das diversas universidades brasileiras a discutirem o Ensino de História nos seus mais diversos âmbitos. No entanto, apesar do texto da nova LDB ter suscitado intensos debates por todo o país, o que se percebe é que a tal dicotomia não foi resolvida e ainda permanece dentro dos vários cursos de licenciatura em História, na medida em que as disciplinas de ensino são relegadas a uma condição de menor importância frente às chamadas “disciplinas de conteúdo”, ficando as discussões sobre ensino restritas às disciplinas da área de ensino.[12]

Para Marieta de Moraes Ferreira e Renato Franco, na maioria dos cursos de licenciatura em história do país o que se observa ainda é a valorização da formação do pesquisador em detrimento da formação do professor, e a separação entre academia e ensino; e nas universidades

[10] FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. Desafios do ensino de história. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, V. 21, n. 41, jan./jun., 2008, p. 88.
[11] Idem.
[12] Tal constatação é feita por alguns trabalhos acadêmicos. Cito aqui apenas um. MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo. Formação, saberes e práticas dos professores da área de ensino de história no curso de História da UECE em Fortaleza. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fortaleza, Universidade Estadual do Ceará, 2016.

de maior prestígio do país, ainda se observa a resistência de muitos professores em discutir questões relativas ao ensino da disciplina.[13]

Na medida em que o professor de um curso de licenciatura em história se nega a refletir sobre o ensino da disciplina ele está negando a reflexão sobre o seu próprio exercício docente. Se não refletirmos sobre o que é ser professor, sobre como somos professores não poderemos "deformar" o ensino, como sugere Durval Muniz de Albuquerque Júnior. Para ele, deformar é sair da forma na qual escola e universidade, enquanto instituições, colocaram a nós, professores e alunos, ao longo de sua história.

> O ensino que deforma seria aquele que investe na desconstrução do próprio ensino escolarizado, rotinizado, massificado, disciplinado, sem criatividade, monótono, o ensino profissional, o ensino obrigatório, o ensino como máquina de salvação ou de moralização. O ensino que deforma é aquele que aposta em formas novas, maneiras novas de praticar as relações de aprendizagem. Ensino em que não teria lugar a rotina, a mesmice, a homogeneidade dos saberes e procedimentos, em que a disciplina ou as disciplinas não seriam o fundamental, mas a criatividade, a capacidade de pensar coisas novas, de formular novos conceitos, de praticar atividades desrotinizadas, lúdicas, atividades capazes de estimular a sensibilidade, práticas e formas de pensamento capazes de oferecer às crianças matérias e formas de expressão para elaborarem subjetividades, subjetivarem distintas formas de se dizer Eu.[14]

Mas é preciso chamar a atenção para um detalhe importante. Qualquer atividade, metodologia ou projeto que vise a "deformar" o ensino, como propõe Durval Muniz, precisa ter uma premissa pedagógica e não se constituir de uma ação caricaturada, que muda o método, mas sem mudar o conceito. De que adianta exibir um filme se não se discute sobre a imagem enquanto fonte, ou sobre como a linguagem cinematográfica é capaz de construir sentido sobre as coisas? A "ferramenta" é inovadora, mas as práticas são tradicionais. Para "deformar" o ensino é preciso antes planejar, problematizar, refletir sobre as metodologias e materiais que serão desenvolvidas e utilizados, algo que nem todo professor está disposto a fazer.

Costumo dizer que boa parte da minha formação como historiadora se deu no Museu do Ceará, instituição na qual trabalhei por sete anos, primeiro como estagiária e depois como coordenadora do núcleo educativo. Uma das principais lições aprendidas nesse período foi a de que qualquer ação que se pretende pedagógica precisa ser previamente discutida e planejada, e era isso o que o núcleo educativo fazia em suas reuniões quinzenais: estudava a teoria, mas principalmente refletia sobre as formas de se discutir a história a partir das exposições do museu e elaborava ações e projetos que pudessem dar ao público condições para a problematização de uma visita ao museu.

E foi justamente estudando os museus, ainda como aluna de graduação e não como professora universitária, que tive pela primeira vez a consciência dos riscos que uma "ação

[13] FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. Desafios do ensino de história. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, V. 21, n. 41, jan./jun., 2008, p. 89.
[14] ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Por um ensino que deforme. O docente na pós-modernidade. Disponível em: http://www.cnslpb.com.br/ arquivosdoc/MATPROF.pdf. Acesso em: 15 set. 2016, p. 10.

pedagógica" mal planejada poderia acarretar para a formação da consciência histórica. Isso se deu após a discussão de um caso analisado por Ulpiano Bezerra de Meneses referente aos chamados *living museum* (museu vivo), um tipo de museu que surgiu por volta dos anos 1980 e tornou-se um fenômeno em alguns países do mundo. Tais museus ou modos de exposição apresentaram-se como uma alternativa aos chamados museus tradicionais através da tentativa de reconstrução e contextualização histórica a partir do uso de cenografia buscando reconstruir o "cenário" onde determinado fato histórico aconteceu ou o local onde o objeto supostamente se encontrava antes de ir para o museu.

O autor chama a atenção para o fato de que essa prática começou com a reprodução de edifícios, espaços e objetos, mas chegou a estruturas mais complexas, como a reprodução de cidades inteiras, terminando com a reprodução de situações e ações, com a completa teatralização da exposição.

> Já no Museu de Skansen havia músicos ambulantes e dançarinos folcóricos, exibindo-se pelas ruas. Em outros museus, há os chamados third person interpreters que, vestidos a caráter, funcionam como guias - condição em que, por exemplo, podem aparecer fabricando velas com tecnologia e materiais antigos (as quais serão depois vendidas, obviamente a preços atualizados) ou ministrando aulas de música em cravos originais ou reproduzidos. Em Mystic Seaport, Connecticut, estaleiro do século XIX, os guias, em roupas modernas, demonstram técnicas de fabricação, por exemplo, de barris. Em Old Sturbridge Village, no Massachusetts, estabelecimento rural dos séculos XVIII-XIX, os técnicos em zootecnia procuraram até mesmo reconstituir características biológicas dos plantéis antigos (receio que carrapatos ou pragas do gado tenham sido anacronicamente excluídos desta regressão genética).[15]

Para Ulpiano Bezerra de Meneses o primeiro alerta a se fazer sobre determinado tipo de exposição é sobre a própria noção de tempo que esse museu histórico utiliza: é um passado com substância, capaz de ser diretamente abordado, que dispensa outras mediações já que deixa subentendido que basta ter condições materiais para se chegar até ele. É um passado reprodutível no presente, resgatável, portanto, um conjunto de fatos "reais". Para o autor, "o *living museum* atualiza, quase um século depois, o ideal rankiano de História".

A segunda preocupação apresentada pelo autor é a de que exposições como essas criam a ilusão da volta ao passado, algo incompatível com o conhecimento, pois se anulam as distâncias num processo de banalização e pseudofamilarização que transforma o passado na mesma substância que o presente, procedimento, segundo ele, profundamente antipedagógico.

Sobre a mesma questão, o historiador Francisco Régis Lopes Ramos afirma que a reprodução cenográfica é inconsistente porque copia teorias de historiadores do século XIX. Para ele, o que se busca hoje não é o resgaste do passado, como pretendiam os historiadores oitocentistas, mas a problematização do passado a partir de questões do presente. À medida em

---

[15] MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. *Anais do Museu Paulista*. São Paulo, N. Ser. V. 2, jan./dez. 1994, p. 33-34.

que busca contextualizar objetos através da reprodução de cenários "a museologia pressupõe que o passado é dado, ou melhor, um dado espetacular e aberto para a aceitação de estereótipos, esvaziando a proposta de colocar a história como lugar de juízo crítico".[16] Ramos alerta para o fato de que a "reprodução" cenográfica de épocas, de personagens, de práticas inverte o sentido educativo que o museu deveria assumir.

> Em outros termos: trata-se de uma prática que, além de mercantilizar a cultura, ainda tenta se mostrar como avanço nas políticas educativas, que evidenciam e valorizam a chamada identidade cultural ou a história do cotidiano. Mas o resultado desemboca em um espetáculo de estereótipos, produto do consumo rápido, sem substância interpretativa.[17]

Citei o caso dos "*living museum*" para chamar a atenção para o fato de que uma visita ao museu não pode ser pensada apenas como um roteiro de passeio, pois a mesma só será "produtiva" do ponto de vista educacional se houver um sentido pedagógico a ela estabelecido. Tal princípio serve para qualquer projeto, ação ou atividade que se pretenda realizar com uma turma de alunos de um curso de licenciatura em História, seja uma visita a um museu, um trabalho com um filme, uma aula de campo. Todas elas precisam ter um sentido pedagógico definido. Do contrário, não haverá qualquer esforço, por parte de nós professores universitários, na melhoria das situações educacionais das nossas licenciaturas.

Em artigo publicado recentemente, a professora Mara Cristina de Matos Rodrigues e o professor Benito Bisso Schmidt chamam atenção para a necessidade de reflexão sistemática e aprofundada das práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino superior. Ambos defendem a ideia de que há uma carência de discussões sobre a atuação dos docentes no ensino superior, "como se a docência universitária fosse 'natural', 'aprendida na prática' (ou por 'osmose'), avaliada e atestada como algo definitivo depois que passamos na 'prova didática', critério de seleção docente de todas as universidades públicas".[18]

É claro que entendemos que os objetivos do ensino superior de história e do ensino de história na educação básica são diferentes, no entanto, questões relacionadas a currículo, avaliação, recursos didáticos, aprendizagem, formação docente não podem ser relegadas ao esquecimento ou ficarem restritas a disciplinas especificas da área de ensino. Assim, o meu desejo é de que as minhas inquietações enquanto professora do ensino superior não sejam isoladas, individualizadas, mas que façam parte de uma preocupação que permeie a coletividade dos colegiados universitários.

---

[16] RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do objeto*. O museu no ensino de história. Chapecó-PR, Ed. Argos, 2004, p. 130.
[17] Idem, p. 131.
[18] RODRIGUES, Mara Cristina de Matos; SCHMIDT, Benito Bisso. O professor universitário de história é um professor? Reflexões sobre a docência de teoria e metodologia da história e historiografia no ensino superior. História Unisinos. São Leopoldo, Vol. 21, n. 2, p. 169-179, mai/ago 2017.